MINISTERUL EDUCAȚIEI ŞI CERCETĂRII
DIRECȚIA GENERALĂ ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

SCRISOARE METODICĂ
„Strategiile didactice utilizate în învățământul preşcolar”

Ultimul studiu elaborat de UNICEF (în anul şcolar 2003-2004), pe un eşantion de 1559 cadre didactice, privind situația actuală a învățământului preşcolar din România, aduce în atenția noastră, a cadrelor didactice din învățământul preşcolar, câteva aspecte importante legate de strategiile didactice folosite. În acest sens, vor fi trecute în revistă câteva puncte principale abordate în studiul amintit, asupra cărora sunteți invitate să refletați:

1. Organizarea spațiului fizic al sălii de grupă pe zone/sectoare/arii

Libertatea pe care o lasă programa actuală cadrelor didactice în amenajarea mediului educațional pentru desfăşurarea jocurilor şi a activităților alese, precum şi a activităților comune permite fiecărei educatoare să țină seama de condițiile particulare ale zonei, grădiniței, spațiului clasei, materialelor disponibile, intereselor copiilor etc. şi conduce la o varietate foarte mare de modele întâlnite în practică. Aşadar, la nivelul sistemului se regăsesc **săli cu 2-3 astfel de spații amenajate** (este situaţia cea mai des regăsită, cele mai frecvente spații amenajate fiind “Biblioteca”, “Arta” şi “Construcții”), **săli de grupă care nu au amenajat nici un astfel de spațiu** (situații izolate şi care se datorează spațiului foarte redus al sălii de grupă sau multifuncționalității ei), **precum şi săli în care sectorizarea este multiplă** (“Lumea poveştilor”, “Matematică”, “Ştiințe”, “Jocuri de creație” – “Căsuța păpuşilor”, “Construcții”, “Micul actor”, “Muzică”…).

Diversitatea organizării zonelor pentru jocurile şi activitățile alese nu se găseşte numai în numărul acestora, ci şi în denumirile pe care le poartă. Astfel, pentru domeniul “Educarea limbajului” zona de joc se numeşte de cele mai multe ori “Biblioteca”, dar şi “Lumea literelor”, “Lumea poveştilor”, “Basme clasice”. Pentru domeniul matematic întâlnim fie “Matematica”, „Manipulative”, “Colțul numerelor” sau “Prietenul meu calculatorul”, iar pentru cel al ştiințelor regăsim: “Ştiințe ale naturii”, “Căsuța animalelor” etc. În cazul spațiului pentru jocurile de creație ale copiilor, jocurile cu rol, el se cheamă de obicei “Căsuța păpuşilor”, dar şi “Bucătăria” sau “Casa mea”.

Există grupe preşcolare unde sunt amenajate spații originale, ca de pildă: “Şah”, “Pompierii”, “Timpul”.

Există însă şi săli de grupă (foarte puține la număr) unde nu numai că nu sunt organizate aceste spații, care au fost gândite pentru a încuraja jocurile şi activitățile libere ale copiilor, dar sala este amenajată cu măsuțe aşezate pe rânduri, asemenea băncilor din clasele primare.

Desfăşurarea activităților alese, a jocurilor şi a altor activități cu copiii folosind sectoarele/ariile/zonele din sala de clasă, este resimțită ca o schimbare importantă, utilă pentru copii. În acest context, faptul că li se oferă copiilor o mai mare libertate este

apreciat în mod deosebit de cadrele didactice, dar, pe de altă parte, le determină să declare că acest lucru este foarte solicitant pentru educatoare, în principal datorită necesității unei cantități importante de material didactic şi a unei atenții distributive deosebite pe care trebuie să o acorde copiilor o singură persoană.

O altă problemă ridicată de câteva dintre cadrele didactice intervievate a fost şi aceea că *"se lucrează prea mult pe arii de stimulare şi nu se realizează o pregătire pentru şcoală în acest fel".* Însă, această părere ne conduce la ideea că **programa preşcolară a fost eronat desluşită şi aplicată de cadrele didactice respective** şi că acestea nu au înțeles că obiectivele programei pot fi îndeplinite atât în cadrul activităților comune, cât şi în cadrul activităților alese.

O **recitire şi rediscutare,** în cadrul întâlnirilor metodice săptămânale, ***a Ghidului de aplicare al programei preşcolare,*** credem că ar fi binevenită, pentru evitarea unor astfel de neînțelegeri regretabile la acest moment.

2. Ergonomia derulării activităților didactice

În urma observărilor la grupă realizate, se poate afirma că **cele mai multe dintre activitățile cu copiii preşcolari au fost preponderent statice şi s-au desfăşurat în interiorul spațiului de învățare.**

Activitățile dinamice se regăsesc în mai puțin de un sfert din situațiile observate, iar cele desfăşurate în afara spațiului clasei sunt şi mai puține. În majoritatea cazurilor, copiii nu desfăşoară activități în afara sălii de grupă, iar majoritatea momentelor dinamice sunt cele din "pauze" – acordate copiilor de la program normal, pe care aceştia aleg să şi le petreacă în curtea grădiniței, sau momentul înviorării petrecut pe holul grădiniței.

Semnificativă este atmosfera surprinsă de unii observatori: "Nu este încurajată atmosfera de joc; ea este similară cu cea din clasa I".

Sunt şi cadre didactice (un sfert din cele asistate) care reuşesc să imprime un echilibru tipurilor de activități proiectate şi derulate în sala de grupă.

Credem că acest lucru este un semnal de alarmă pentru noi toți şi, totodată, **mobilul pentru stabilirea unor ținte, în plan profesional, de îmbunătățire sau revizuire a activității cu copiii,** în aşa fel încât să asigurăm echilibrul între activitățile statice şi cele dinamice (atât în cursul unei zile cât şi în timpul unei săptămâni) şi să acordăm atenția cuvenită mişcării în aer liber a copilului de vârstă preşcolară**.**

3. Forme de organizare a grupelor preşcolare

Formele de organizare a activității sunt corelate cu tipurile de activități derulate cu copiii preşcolari. Astfel:

- la activitățile şi jocurile libere sau la activitatea pe zone/sectoare/arii de stimulare predomină **lucru în grupuri mici sau individual,** iar grupul mare se reuneşte doar pentru aprecierea produselor activității;
- la activitățile obligatorii, comune se lucrează de cele mai multe ori cu **tot grupul**, dar uneori această formă se combină cu **rezolvarea unor sarcini individual**, în scris (prin fişe de lucru) sau oral; evaluarea muncii în cazul activităților comune, obligatorii se face cu întregul grup sau individual. Folosirea dominantă a activității cu

grupul extins este justificată de educatoare prin cuprinderea unui volum mai mare de lucru.

- activitatea opțională se derulează predominant în **grupuri mici**;

Observațiile realizate pe baza asistențelor la activități cuprind şi următoarele idei:

- lucrul în perechi este foarte rar folosit în grupele preşcolare;

- activitățile în grupuri mici sunt o permanență în cazul activităților liber alese, când copiii lucrează pe sectoare/arii de stimulare, iar grupurile se constituie pe baza opțiunii copiilor;

- lucrul pe grupuri mici pune şi mai mult problema resurselor materiale, drept pentru care cadrele didactice din mediul rural nu pot utiliza des aceste forme de organizare.

Toate aceste date sunt confirmate şi statistic, în urma răspunsurilor cadrelor didactice la întrebarea referitoare la formele de organizare a activităților şi la ponderea lor.

În sinteză, **opiniile formulate de cadrele didactice** conturează câteva tendințe:

- cele mai multe cadre didactice au declarat că folosesc în activitățile cu copiii 50% activități frontale, 25% individuale şi 25% în grupuri mici;
- la majoritatea cadrelor didactice chestionate se constată o tendință de a plasa activitățile individuale şi cele desfăşurate cu grupuri mici la egalitate (de exemplu: 25% individuale şi 25% grupuri mici);
- sunt şi cadre didactice care nu folosesc decât două dintre formele de organizare cu copiii preşcolari:
  - fie frontal şi în grupuri mici
  - fie individual şi în grupuri mici
  - fie numai frontal şi individual;
- este foarte interesant faptul că dintre cadrele didactice care se raportează numai la două din cele patru forme de activitate, **nimeni nu face referire la lucrul în perechi**;

  Între alegerile mai deosebite, semnalăm:
  - cadre didactice (2 cazuri) care se descriu lucrând numai cu grupuri mici;
  - cadre didactice care aplică numai lucrul frontal (2 cazuri).

În contextul descris, se impune **o mai atentă consiliere şi îndrumare a cadrelor didactice, din partea directorilor, metodiştilor şi a inspectorilor de specialitate**, pentru a se încuraja folosirea metodei de lucru cu copiii în perechi, precum şi îmbinarea armonioasă şi eficientă a diferitelor forme de organizare a colectivului de copii, în funcție de tipul şi conținutul activității, nivelul grupei etc.

4. Metode folosite în învățământul preşcolar

Una dintre observațiile curente care se poate face este aceea că, deşi jocul ar trebui să fie activitatea de bază, copiii au fost lăsați să se joace foarte puțin timp şi numai în etapa de dimineață, cea a activităților desfăşurate pe zone/sectoare/arii de stimulare.

În multe dintre observările derulate, metodele utilizate dinamizează copiii mai mult prin ritmul alert impus de cadrul didactic, decât prin esența activității.

Concluziile observărilor la grupele preşcolare în problema metodelor sunt completate de problemele constatate de directori în timpul asistenţelor şi al schimburilor de experienţă, reliefate în timpul **discuţiilor de grup** şi anume:

- necunoaşterea metodelor noi;
- utilizarea predominantă a strategiilor didactice tradiţionale;
- verbalismul excesiv al educatoarelor;
- lipsa de stimulare a copiilor în participarea directă şi activă în învăţare, datorită folosirii metodelor expozitive în defavoarea celor activ-participative.

În acest context, considerăm că este bine **să revenim** cu seriozitate **la studiul individual, orientat cu deosebire asupra metodelor de lucru cu preşcolarii** şi **la interasistenţe şi lecţii deschise**, ca mijloc cert de remediere a deficienţelor constatate în planul metodelor folosite în activitatea de predare-învăţare-evaluare.

5. Utilizarea mijloacelor didactice în contextul strategiilor de predare-învăţare

În privinţa mijloacelor didactice utilizate, a materialelor didactice şi a echipamentelor, se poate face precizarea că există o diversitate foarte mare a situaţiilor întâlnite în practică.

Materialele şi echipamentele care însoţesc explicaţiile educatoarei şi procesul de învăţare al copiilor variază de la insuficiente, vechi, deteriorate, tradiţionale, inadecvate vârstei, inadecvate temei studiate, până la existenţa unor grupe cu materiale care se bucură de atribute ca: suficiente cantitativ, în condiţii bune, adecvate vârstei, adecvate temei, care permit individualizarea instruirii, prezintă elemente de noutate, sunt variate, semnificative pentru activitate.

Observările la grupele preşcolare ridică multe probleme în privinţa materialelor şi mijloacelor didactice, dintre care enunţăm:

- nu sunt puţine cazurile în care **lipsesc materialele/echipamentele didactice** (jocuri, truse, planşe, materiale audio-video, aparate, calculator), dar **există material mărunt pentru jocul de masă, confecţionat de educatoare şi părinţi** sau sunt folosite materiale din natură;
- nu în toate cazurile unde materialul didactic este suficient cantitativ sau atractiv, sunt exploatate valenţele lui ;
- în cele mai multe dintre situaţii, copiii ştiu să utilizeze materialele, sunt familiarizaţi cu ele, dar există şi situaţii în care materialele didactice sunt necunoscute copiilor ;
- în puţine situaţii putem spune că există material didactic care să aibă în acelaşi timp toate atributele necesare: suficient cantitativ, divers, accesibil, atractiv, în stare bună, funcţional, refolosibil.
- deşi există diferenţe în privinţa dotării grupelor preşcolare din mediul urban faţă de cel rural, în activitatea la grupă nu se înregistrează diferenţe, materialele didactice existente fiind valorificate la fel de bine în ambele medii de rezidenţă.

În privinţa mijloacelor de învăţământ şi a echipamentelor putem spune că sunt folosite predominant planşele, urmate de jocurile, trusele didactice şi materialele mărunte pentru jocurile de masă. Dintre echipamente, sunt folosite cele audio în câteva dintre activităţile de educarea limbajului, educaţie muzicală sau educaţiei plastică.

Se constată totuşi o lipsă de timp petrecut în compania jucăriilor, singurul moment al zilei în care copiii au acces la acestea fiind jocurile şi activitățile alese de dimineață.

Atunci, se pune întrebarea: *Am uitat oare că preşcolaritatea este implicit şi determinant legată de joc?* **Cercurile pedagogice** din acest an şcolar, ar trebui să ne aducă în atenție acest lucru!

6. Individualizarea instruirii/tratarea diferențiată

În practica la grupă, **individualizarea activității cu copiii**, respectiv tratarea diferențiată în funcție de particularitățile individuale ale acestora, se realizează foarte diferit de la o educatoare la alta. **Situațiile întâlnite** se pot înscrie în câteva categorii:

- Cadrele didactice **realizează individualizarea instruirii/tratarea diferențiată** a copiilor prin următoarele elemente:

- copiii primesc sarcini diferențiate pe parcursul tuturor activităților (este modalitatea de individualizare cea mai frecventă);
- educatoarea adaptează formele de învățare;
- educatoarea adaptează/modifică spațiul, mobilierul în funcție de nevoile copiilor;
- educatoarea utilizează metode şi procedee suplimentare pentru a răspunde nevoilor unor anumiți copii;
- educatoarea oferă explicații suplimentare sau adresează întrebări ajutătoare;
- educatoarea acordă sprijin individual copiilor în funcție de situațiile care intervin, în funcție de interesele, preocupările copiilor; într-un cuvânt, în funcție de particularitățile individuale ale acestora;
- educatoarea lucrează cu copiii care au nevoi speciale (dificultăți de atenție şi învățare) sau cu copii care sunt avansați față de programa preşcolară;
- ritmul instituit de cadrul didactic ține seama de diferențele dintre copii, de experiențele lor anterioare, de stilul, nevoile, capacitățile lor, propunând activități diferențiate şi fără a avea atitudini părtinitoare față de copii.

- Există şi situații de tipul: **educatoarea este preocupată de individualizare**, încurajază copiii care au nevoie de ajutor, dar nu are timp suficient să lucreze cu ei individual, sau ritmul activității (impus de cadrul didactic datorită prezenței observatorului) este prea alert şi nu permite realizarea individualizării.
- **Nu se recurge la individualizarea instruirii** (sarcinile de lucru sunt raportate la conținuturi, sunt în acord cu finalitățile stabilite de programa şcolară, dar nu sunt raportate la potențialul fiecărui copil; în cel mai bun caz, sarcinile sunt formulate respectând particularitățile de vârstă). În situații izolate, sunt educatoare care manifestă atitudini inadecvate, un exemplu în acest sens fiind acela în care un copil nu răspunde corect la întrebarea cadrului didactic, iar acesta îi oferă jumătate din răspunsul corect, suficient cât să poată fi continuat de copil.

Constatăm astfel, intenția multor cadre didactice de a realiza individualizarea instruirii, dar nu întotdeauna aceasta ia o formă adecvată în practică. Explicația directorilor pentru acest fapt este aceea a **lipsei instrumentelor teoretice şi practice pentru individualizare.** Ministerul Educației şi Cercetării încurajează colaborarea cadrelor didactice-metodişti din licee/colegii pedagogice cu educatoarele, în vederea elaborării auxiliarelor didactice pe această temă.

a) Respectarea ritmului propriu de înaintare în cunoaştere

Respectarea ritmului propriu de învățare, ca element definititoriu pentru individualizarea instruirii se regăseşte în sălile de grupă într-o paletă foarte extinsă:

- de la **educatoare care creează copiilor condiții pentru a lucra în ritm propriu** (formulează sarcini adecvate ritmului acestora, adaptează formele de învățare în funcție de nevoile copiilor, dă copiilor posibilitatea de a termina sarcina folosind cât timp au nevoie);

la cele care:

- **nu țin seama de diferențele dintre copii în privința ritmului de învățare**, rezolvând sarcinile copiilor care nu pot răspunde în timpul impus sau ”lucrând mai degrabă cu categorii de preşcolari decât cu persoane individuale”.

b) Stabilirea sarcinilor de învățare

Un alt element care defineşte individualizarea instruirii este modul în care sunt formulate sarcinile învățării şi măsura în care acestea sunt adecvate particularităților individuale ale copiilor. Şi aici, observările au scos la iveală **practici** din cele mai variate ale educatoarelor la grupă:

- există cadre didactice care stabilesc sarcini de învățare adecvate particularităților de vârstă şi mai puțin celor individuale sau nevoilor, unicității fiecărui copil – acestea sunt cele mai numeroase situații;
- în unele situații, cadrele didactice formulează sarcini de învățare diferențiate pe niveluri, dar nu ajung până la individualizarea instruirii în raport cu ideile şi unicitatea fiecărui copil;
- în alte situații, stabilirea sarcinilor ține seama de particularitățile copiilor, dar se ajunge la etichetarea copiilor, de tipul: “Ție ți-am dat o fişă mai uşoară”, sau ”Tu lucrezi foarte bine de obicei, haide!”;
- în alte situații, sarcinile formulate sunt raportate exclusiv la conținuturile care trebuie transmise, iar finalizarea lor corectă şi rapidă surprinde cadrul didactic care nu mai are pregătite şi alte activități pentru copii;
- pentru copiii cunoscuți ca având dificultăți de învățare sunt educatoare care formulează sarcini specifice, fiind interesate să participe toți copiii în activități;
- există cadre didactice care construiesc sarcinile de învățare plecând de la conținuturile învățării, adaptându-le în funcție de caracteristicile copiilor pe care-i conduc – dar foarte puține ca număr.

În majoritatea observărilor la grupe nu se regăseşte preocuparea cadrelor didactice pentru individualizarea instruirii, respectiv pentru respectarea particularităților individuale, accentul fiind plasat pe conținutul de predat/însuşit şi pe grup ca întreg.

De aceea, credem că, **activitățile metodice** planificate în acest an şcolar, ar putea **să preia tema individualizării învățării** şi să o abordeze cu multă seriozitate, încercând să aducă în atenția profesioniştilor practici variate şi inedite.

7. Învăţarea prin cooperare

În urma observărilor, se poate afirma că **învăţarea prin cooperare nu este percepută de cadrele didactice drept un scop permanent pe care să-l aibă în vedere atunci când proiectează activităţile.** În foarte puţine cazuri (6 observări din 40) copiii au fost încurajaţi să coopereze, prin materialele puse la dispoziţia lor de către cadrul didactic sau prin tema pe care o derulau.

Situaţiile concrete în care copiii au colaborat au fost de tipul:

- la sectorul Construcţii copiii au lucrat în grup, s-au ajutat pentru a realiza o construcţie comună;
- la sectorul Artă copiii au cooperat, în activităţi de educaţie plastică, la lipire, decupare, pe care le-au desfăşurat în grup; copiii s-au ajutat şi au folosit în comun materialele;
- deşi nu au fost încurajaţi în mod explicit să coopereze/colaboreze, colaborarea a funcţionat bine în împărţirea materialelor, insuficiente, totuşi, cantitativ;
- uneori colaborarea apare la jocurile din exterior ale copiilor, jocuri nestructurate, nu în activităţile din sala de grupă.

Anul acesta, învăţarea prin cooperare ar putea fi **o temă de cercetare pentru cadrele didactice care doresc să fie întotdeauna cu un pas înaintea celorlalţi** şi, totodată, **o temă pentru un simpozion naţional sau interjudeţean**.

8. Flexibilitatea derulării activităţii

Observările la activităţi nu vizează în mod explicit acest aspect, dar el oferă o imagine despre adaptarea strategiilor utilizate de cadrul didactic la reacţiile grupei de copii. Nu se observă modificări ale scenariului prestabilit ca urmare a derulării activităţilor, indiferent de reacţiile copiilor, ceea ce a condus la remarci ale observatorilor de tipul: "Educatoarea limitează comunicarea la un scenariu prestabilit care stăvileşte exprimarea liberă a copiilor" sau „S-a observat încorsetarea educatoarei de un plan de desfăşurare a activităţii dinainte stabilit".

De aceea, **cursuri de formare** pe „Metoda proiectelor" (cu formatorii naţionali existenţi în judeţul Călăraşi) sau pe „Acces, calitate, echitate în învăţământul preşcolar" (cu formatorii naţionali existenţi în judeţul Suceava) ar putea fi **o soluţie pentru educatoarele care încă nu au reuşit să se desprindă de un scenariu prestabilit al activităţii şi să se adapteze la reacţiile grupului de copii.**

9. Modalităţi de evaluare utilizate în învăţământul preşcolar. Opinii privind evaluarea copiilor

Tipurile de evaluare menţionate de către cadrele didactice care au fost chestionate si au participat la interviurile de grup şi care sunt utilizate de către acestea în învăţământul preşcolar sunt:

- evaluarea iniţială
- evaluarea continuă şi
- evaluarea sumativă

Evaluarea inițială este realizată de către cadrele didactice la începutul anului şcolar sub forma unor teste sau a unor aplicații, pentru a identifica nivelul cunoştinţelor, al deprinderilor şi abilităţilor, dar şi pentru a determina, în funcție de profilul grupei, ritmul desfăşurării activităţilor, în baza căruia îşi proiectează planificarea săptămânală şi semestrială.

Evaluarea continuă este realizată permanent, prin mai multe modalități, pe care le vom aminti în cele ce urmează.

Evaluarea sumativă se realizează la finalul semestrelor şi al anului, când se face şi caracterizarea grupei.

Între metodele utilizate în învăţământul preşcolar predomină metodele alternative, fără a fi excluse cele clasice precum aprecierea performanţelor prin atribuirea de **calificative** sau **teste individuale de cunoştinţe şi/sau deprinderi,** ce iau forma unor fişe cu sarcini. Sunt folosite **fişele de evaluare** şi calificativele, deşi acestea sunt foarte apropiate de învăţământul obligatoriu.

Dintre <u>modalităţile alternative</u> de evaluare utilizate pot fi amintite:

- lucrările practice,
- portofoliile cu produsele copiilor,
- aprecierile verbale,
- autoevaluarea,
- serbările,
- discuțiile individuale cu copiii,
- afişarea lucrărilor,
- aprecierea rezultatelor prin premii, laude, încurajări, prin ecusoane (flori, iepuraşi, ursuleți), medalii,
- „metoda consemnării pe un grafic (cu puncte şi procentaje)" a rezultatelor, pe activități şi preferințe.

În baza răspunsurilor adunate în sondajul realizat, putem aprecia faptul că, modalitățile de evaluare cele mai utilizate sunt cele specifice învăţământului preşcolar: evaluarea cu simboluri şi evaluările verbale. Cu toate acestea, evaluarea cu calificative deține un procent destul de mare, mai mare decât cel al metodei portofoliilor sau cel al autoevaluărilor. Acest fapt se datorează dorinţei cadrelor didactice din învăţământul preşcolar de a pregăti copilul pentru sistemul de evaluare utilizat în învăţământul primar şi, totodată, faptului că utilizarea portofoliilor este o metodă insuficient explorată în sistemul formării inițiale şi cel al formării continue, o modalitate mai elaborată de evaluare, mai rafinată, care solicită o interpretare a unor rezultate de diverse tipuri, în baza unor criterii foarte bine formulate – altfel spus, solicită mai mult timp şi mai mult efort. Eficiența ei este însă mult mai mare în privința reflectării progreselor realizate de către copil. O mică, dar semnificativă, diferență în utilizarea metodei portofoliului a fost sesizată între mediul urban şi cel rural.

Ceea ce este demn de remarcat este faptul că, 39,5% dintre cadrele didactice, indiferent de mediul unde lucrează, utilizează această metodă care, ulterior, în clasele primare nu mai este folosită.

Schimburi de experiență pe verticală, <u>educatoare-învățători</u>, **care să abordeze tema evaluării** ar putea fi inițiate şi încurajate pe parcursul acestui an şcolar, iar materiale de sprijin pentru cadrele didactice, în care să se vadă o viziune comună, ar fi binevenite.

10. Relația cadru didactic-copii în contextul evaluării

Majoritatea cadrelor didactice au apreciat că, în momentul evaluării sunt transmise cu claritate sarcinile pe care copiii le au de îndeplinit, criteriile de evaluare a rezultatului şi finalitatea întregii sarcini.

Comunicarea rezultatelor evaluării este considerată a avea un rol foarte important pentru că:

- stimulează interesul copilului pentru a veni la grădiniță;
- evită formarea unui tip de judecată socială bazată pe etichetare;
- ajută copilul să îşi formeze o imagine corectă despre sine.

Ce trebuie să facă educatoarea? Iată câteva dintre opiniile educatoarelor:

- „Să explice foarte bine, clar şi pe înțelesul celor mici, sarcinile pe care le au de îndeplinit şi, mai ales, cu ce consecințe şi pentru ce, ca şi finalitate".
- „Să evite să spună unui copil că nu a făcut nimic bine, pentru a nu-l inhiba".
- „Copiii nu trebuie supraapreciați sau subapreciați. Ceilalți copii din jurul lui observă şi trebuie învățați să îl încurajeze, iar **copilul trebuie să înțeleagă ce a greşit şi să accepte că a greşit."**
- „Să vadă dacă este mulțumit sau nemulțumit copilul de lucrarea lui şi **să găsească ceva bun,** chiar dacă este nemulțumit copilul („N-am lucrat frumos„). Efortul copilului trebuie apreciat."
- „Copilului i se comunică unde a greşit şi ce trebuie să facă pentru a cunoaşte rezultatele muncii lui şi a şti cum să procedeze pentru a-şi îmbunătăți performanța". De asemenea, cadrele didactice **au accentuat în unanimitate ideea necesității comunicării evaluării „începând cu aspectele izbutite", pozitive**, pentru a avea un efect stimulativ pentru învățăre şi au subliniat că este de preferat „evitarea criticii care demobilizează".
- O condiție extrem de importantă a unei evaluări, cu efect benefic asupra progresului în învățare a fost considerată **nuanțarea aprecierilor verbale („Şi tu poți!") şi tonul cald, „sfătuitor"** al vocii educatoarei în situația identificării greşelilor. „Nu trebuie ascuns copilului că are lacune, trebuie să ştie ce a greşit, dar totul trebuie făcut cu zâmbet şi stimulativ: "Şi tu ai făcut bine, dar **poți şi mai bine**!".

Opiniile relatate mai sus au pus în evidență faptul că evaluarea este privită de către cadrele didactice care au fost implicate în cercetare ca fiind *un mijloc de stimulare a participării copiilor* la activitate, un *mod suportiv de încurajare a performanței bazate pe criterii* clar formulate către copii, punând accent *mai mult pe ceea ce copilul a realizat bine* şi mai puțin pe eşecuri sau greşeli, tocmai pentru *a-i da mai multă încredere în sine*, dar şi *a-i contura o imagine de sine conformă cu realitatea*.

Acest tip de a relaționa cu copilul, în contextul evaluării, ar trebui să fie urmărit cu atenție de către inspectorii pentru învățământ preşcolar, în **inspecțiile de specialitate** planificate pentru acest an şcolar.

11. Relația cadre didactice-părinți în contextul evaluării

În privința părinților, opiniile cadrelor didactice au pus în lumină atitudini diferite ale acestora în raport cu evaluarea copiilor.
Iată câteva dintre concluziile interviurilor de grup realizate cu educatoarele:
- Părinții acceptă mai ușor aprecierile educatoarei la adresa copilului lor, dacă informațiile evaluative le sunt comunicate individual, decât dacă le sunt comunicate în grup, când reacționează emoțional;
- Unii părinții nu acceptă rezultatele negative ale evaluării copiilor lor.

Ce li se comunică părinților în privința evaluării copiilor lor:
- Rezultatele reale în urma aplicării diverselor instrumente de evaluare cu comentariile aferente – fișe de lucru, obiecte ale activității la grupă, mapa de lucru a copilului;
- Aspectele legate de comportarea copiilor, uneori, în special când aceasta este neadecvată.
- „Se arată părinților caietele, lucrările copiilor și se discută cu ei toate aspectele pozitive și negative, cu tact, menționându-se golurile pe care le au copiii".
- Aprecierea rezultatelor copiilor pentru a-i informa privitor la ce ne-am propus și ce am realizat, unde au întâmpinat greutăți copiii și cum ar putea să-i ajute.
- „Ceea ce a învățat copilul și ce dificultăți a întâmpinat în învățare, pentru a-și înțelege și evalua corect copilul"; „unde a greșit la fișele de evaluare, pentru a ști la care aspecte să mai lucreze cu copilul acasă".

Ce îi interesează cel mai mult pe părinți în opinia cadrelor didactice

Pe cei mai mulți dintre părinți:	**Pe un procent mic de părinți:**
• „Ce a învățat în ziua respectivă"; „Ce știe și ce nu știe copilul"; „Dacă a fost atent la activitățile zilnice"; „Dacă a fost activ"; „Dacă a fost cuminte"; „Dacă a mâncat tot și s-a simțit bine fizic"; „Dacă s-a jucat și a cooperat cu alți copii"; „Poziția ocupată de propriul copil în ierarhia clasei".	• Cum să îi ajute pe copii acasă (Unii părinți vin săptămânal, sunt consiliați, vin să învețe cum se rezolvă fișele de lucru ale copiilor, pentru a-i ajuta pe copii acasă).
• Derularea activităților din ziua respectivă, dacă s-a făcut conform orarului.	• Metodele de joc folosite în grădiniță (În multe cazuri, educatoarele au început să le explice jocul ca metodă de învățare).
• Tema pentru acasă	• Evoluția dezvoltării personalității copilului
• Informații evaluative referitoare mai puțin la comportamentul cognitiv al copilului și mai mult la comportamentul social al acestuia în microgrup. Părinții valorizează în mare măsură aspectele care țin de disciplină, de supunere în fața autorității („v-a creat probleme?", „a fost cuminte?").	• Aspectul didactic al activităților derulate în grădiniță și pregătirea copilului pentru înscrierea în clasa I, în special este cazul părinților care au copiii în grupele terminale.

• Cunoştinţele asimilate de copii, dacă au învăţat poezii, dacă ştiu să numere, să scrie.	

Probleme ridicate de părinţi privind evaluarea:

- O tendinţă puternică a părinţilor, identificată de cadrele didactice, a fost aceea de a evalua performanţelor propriului copil prin raportare la performanţele colegilor de grupă.
- Supraaprecierea sau subaprecierea copiilor de către părinţi unii devenind prea exigenţi sau prea indulgenţi; sunt şi părinţi dezinteresaţi sau care consideră că nu are rost străduinţa de a învăţa mai mult, dar care au plăcere să afle lucruri bune despre copiii lor.
- Aşteptările prea înalte privind grădiniţa, considerând că dacă învaţă multe lucruri la grădiniţă, copiii vor înregistra mai multe reuşite în şcoala primară. („Doresc să înveţe ca la şcoală copiii, să scrie în fiecare zi”). Sunt părinţi foarte exigenţi, care doresc să-i verifice ce au făcut, ce trebuie să facă şi acasă (aşteaptă teme), aşteaptă aprecieri pozitive superlative.
- Situaţii de discrepanţă între ce îi învaţă educatoarea şi ce îi învaţă părinţii acasă pe copii.

Relaţia educatoare-părinţi, în contextul mare al relaţiei grădiniţei cu comunitatea sau în contextual strict la evaluării activităţii copiilor, este un subiect interesant şi provocator pentru directorii instituţiilor de învăţământ preşcolar şi pentru inspectorii de specialitate şi, de aceea, credem că ar putea fi abordat la **cercurile cu directorii**.

Sperăm ca, acest an şcolar să aducă un plus de “prospeţime” în planul strategiilor de predare-învăţare-evaluare utilizate în învăţământul preşcolar şi, totodată, să îndrepte atenţia cadrelor didactice-educatoare către două teme mari, de interes internaţional: **NOILE EDUCAŢII şi EDUCAŢIA DE GEN**.

INSPECTOR GENERAL,
Viorica Preda